Contraintes universitaires, visées professionnelles et dilemmes méthodologiques

Jean-Marie Van der Maren
Professeur titulaire retraité
Département d'administration et fondements de l'éducation
Université de Montréal

1. Trois modes d'inférence en recherche : déduction, induction et typicalisation

Au Québec, dans les facultés et départements qui ont pour mission première de former des professionnels de l'intervention (p.ex.: éducation, travail social, nursing, santé), diverses finalités de recherche sont appelées à fonder et à enrichir la pratique professionnelle. Ce mouvement s'accentue maintenant depuis que les organismes d'accréditation (ordres, comités d'agrément) renforcent l'exigence d'une pratique fondée sur des données probantes, c'est-à-dire validées par les résultats de plusieurs recherches. Une tendance lourde dans ces facultés et départements tend à privilégier la recherche dite «quantitative», c'est-à-dire celle dont les résultats peuvent s'exprimer par des tableaux de chiffres et être qualifiés (souvent erronément) de statistiquement significatifs. Bien présentes, mais moins favorisées, on rencontre deux types de recherches dites «qualitatives». D'une part, des recherches utilisent des dispositifs adaptatifs permettant de recueillir des données «qualitatives» tout en les traitant ensuite selon diverses procédures analytiques qui aboutissent à des synthèses conceptuelles parfois appuyées par des tableaux et des analyses statistiques non paramétriques. D'autre part, quelques chercheurs soutiennent avec acharnement une position inverse, privilégiant une recherche dite «qualitative», en réalité plus philosophique ou littéraire; ils recueillent aussi leurs données par des dispositifs adaptatifs, mais ils procèdent plus par typicalisation[1] que par induction analytique. Or, ce dernier type de recherche, souvent justifié par des a priori anti positivistes ou naturalistes, produit des discours qui n'arrivent pas plus que celles qui suivent des procédures analytiques à obtenir l'écoute des praticiens. En effet, au-delà de ces oppositions méthodologiques qui se campent dans des luttes de pouvoir pour obtenir des subventions et recruter les meilleurs étudiants au nom de soi-disant postures épistémologiques (mais, en fait, idéologiques), un oeil critique observe que, dans bien des cas, ni l'une ni l'autre de ces trois grandes orientations méthodologiques ne parvient à remplir adéquatement la mission qui leur est attribuée dans la mesure où elle devrait être arrimée à la mission première des départements et faculté : la formation de professionnels de l'intervention dont les pratiques seront fondées sur des données probantes.

2. Au moins trois domaines de savoir : théorique, technologique, pratique

Cela étant posé, en revenant au défaut d'arrimage des recherches avec les missions premières de formation professionnelle, les 35 années d'accompagnements méthodologiques que j'ai pu faire auprès de collègues et d'étudiants pendant ma carrière dans ces facultés et

---

[1] Typicalisation : forme de généralisation réalisée par la sélection d'un cas considéré comme exemplaire type d'un ensemble de cas perçus globalement comme semblables. C'est une 3e forme d'inférence, plus gestaltiste, à côté de l'induction et de la déduction qui sont plus analytiques. C'est aussi la forme de raisonnement de la vie quotidienne où il se cristallise progressivement pouvant passer d'un cas type à un autre cas type qui le remplace parce que mieux représentatif de l'ensemble. (Durand, M., 2006). En recherche, la typicalisation se réalise par la comparaison plus ou moins systématisée d'un ensemble de cas afin d'en repérer le cas le plus typique ou de construire un cas typique par l'agrégation de traits types issus de différents cas de cet ensemble. On parle alors d'analyse typologique (Desgagné, S., 2005)

départements à vocation professionnelle m'ont conduit à clarifier quelques raisons de ce hiatus. Les pratiques de recherche y sont souvent calquées sur celles d'une image idéalisée de la recherche fondamentale, visant à construire un savoir théorique, alors que la mission de formation autant que la demande des milieux professionnels réclament des recherches visant des savoirs technologiques et des savoirs pratiques. De plus, ces formations et milieux ne peuvent adopter les propositions issues des recherches que si elles ont été construites à partir de dispositifs de recherche au moins semblables, sinon identiques, aux dispositifs des pratiques du terrain professionnel.

PENSÉE						
PAROLE		vs		ACTION		
Domaine du savoir selon Aristote						
THÉORIQUE (épistémè)		TECHNOLOGIQUE (technè)		PRATIQUE (phronésis)		
Nomothétique	Katanoétique	Ingénierie humaine	Ingénierie matérielle	Artisanat matériel	Intervention relationnelle	Arts - productions
Expliquer : les relations causales	Comprendre : le sens, la structure, l'histoire	Application de théories à la régulation	Application de théories à la production	Savoir outils astuces et habiletés pour la fabrication	Compétence et jurisprudence pour la gestion de l'interacfion	Inspiration & performance vers la création
Expérimentation	Quasi expérimentation	Évaluation - application - R & D Processus produit		Observation clinique de situations critiques Démonstration - exemplaire - essais - erreurs		
Données quantitatives	Données qualitatives	Données quantitatives et qualitatives		Données qualitatives		
Cognitivisme socio-psychologique	Herméneutique phenoméno-interactionniste	Technologie & systèmes humains (systèmes souples)	Technologie & systèmes objets (systèmes durs)	Culture du métier et savoirs d'action - fabrication	Éthique de la profession et savoirs relationnels	Esthétique icono-scénique

Tableau 1. Les domaines du savoir, les visées de recherche, leurs démarches et leurs discours

Aristote avait distingué trois domaines de savoir : le théorique (épistémè), le technique (technè) et la sagesse pratique (phronésis)[2]. Ces trois domaines du savoir se sont diversifiés actuellement en sept grandes orientations disciplinaires sur les campus lorsque l'on envisage la visée des discours qui y sont produits. Le théorique recouvre deux visées de recherche : 1°, l'élaboration et la validation de lois causales permettant de prédire le futur à partir d'une connaissance du présent (la recherche homothétique), 2°, l'élaboration du sens attribuable au présent à partir du dévoilement de ses origines dans un passé autant proche que lointain (la recherche katanoétique). Le technologique se décline essentiellement en deux visées : 1°, l'ingénierie humaine, visant l'application de théories à la régulation des individus et des sociétés. 2°, l'ingénierie matérielle, visant l'application de théories à la production industrielle de biens. Le savoir pratique se décline en trois visées de recherche : 1°, l'artisanat matériel, recouvrant la mise au point des savoirs outils et des habiletés pour la fabrication d'objet d'usage, 2°, l'intervention relationnelle, traitant des compétences et de la jurisprudence impliquées dans

[2] Certains, comme Clermont Gauthier, incluent dans la phronésis autant la sagesse que la ruse et la jurisprudence (cfr. Gauthier et coll. (1977). *Pour une théorie de la pédagogie*, PUL.

l'interaction humaine, et 3°, la production artistique cherchant les conditions de l'inspiration et de la performance aboutissant à la création. La démarche privilégiée du nomothétique est l'expérimentation appuyée sur la rationalité et les sciences cognitives, celle du katanoétique est la quasi-expérimentation associée à une théorie de l'interprétation issue de la phénoménologie ou de l'interactionnisme. La démarche privilégiée par le technologique est l'évaluation dans une perspective processus-produit et s'appuie sur une théorie des systèmes humains (souples) ou des systèmes objets (durs). La démarche impliquée par les savoirs pratiques est l'observation clinique de situations critiques et de situations exemplaires, observation située dans une culture du métier, dans une éthique de la profession ou dans une esthétique iconoscénique.

3. Différences entre les données quantitatives et qualitatives

Tel qu'on vient de les différencier, les trois domaines du savoir et les sept visées disciplinaires requièrent des démarches, des discours autant que des ancrages et des productions discursives différentes. La place et le type des données recueillies varient aussi selon les visées. Par exemple, l'infirmation ou la confirmation d'une hypothèse dans une recherche nomothétique impose une possibilité de décision non discutable établie avant la collecte des données, ce qui exige un dispositif de collecte identique dans toutes les situations et une catégorisation des données sans ambiguïté. On parle alors d'un dispositif standardisé et de données étalonnées a priori. Par contre, lors d'une recherche katanoétique, le chercheur ne contrôle pas à l'avance toutes les conditions de la découverte et doit adapter son dispositif de collecte à la variété des situations où il peut rencontrer ses informateurs. En conséquence, ses données ne sont pas homogènes, tant par la forme que par le contenu et il devra, après les avoir recueillies, les traduire du langage propre à chacun en un langage commun, généralement issu de ses connaissances disciplinaires, qui lui permettra de les comparer, de les classer, de les organiser. Cette codification constitue une sorte d'étalonnage a posteriori. On voit dès lors que la dichotomie «qualitatif - quantitatif» est fragile lorsque seulement fondée sur la forme du matériel recueilli (paroles, images, vidéo, observations naturalistes, d'un côté, chiffres de l'autre). Ce qui les distingue relève de deux caractéristiques évoquées : le dispositif de collecte des données quantitatives est standardisé et les données sont étalonnées a priori, alors que le dispositif de collecte des données qualitatives est adaptatif et qu'en conséquence, même lorsqu'elles sont traitées de manière analytique, ces données sont étalonnées a posteriori.

4. Scientificité des dispositifs non standardisés

Cela va poser le problème de la scientificité des recherches dites qualitatives par rapport aux recherches quantitatives, et cela plus particulièrement par rapport au critère de la production issue de la recherche. En effet, nous délimitons la scientificité à partir de deux critères[3]. D'abord, toute recherche scientifique ne peut produire que des hypothèses; c'est-à-dire que les interprétations de ses résultats (ses conclusions) ne sont ni des absolus ni des vérités, mais seulement des énoncés contestables, provisoires, relatifs (à une problématique et à son cadre théorique ou conceptuel), conditionnels (dépendant du dispositif de recherche), et conjecturaux (des paris probables pris à partir d'un échantillon de tout ce qu'il aurait fallu faire pour obtenir

[3] Nous présentons de manière plus explicite des exigences aux pages 17 à 19 de notre livre «*La recherche appliquée pour les professionnels*», 3e édition, De Boeck, 2014

une certitude). Ensuite, celui qui revendique le titre de scientifique devrait témoigner, pour ses travaux et ceux des autres, des attitudes de doute, de scepticisme, d'ouverture au débat et à la discussion, d'écoute et de prise en considération des objections venant de la réalité ou des autres. Corrélativement, les résultats et les conclusions doivent être testables et réfutables tout en respectant l'exigence de la double cohérence (Van der Maren, 2014, p. 19). Selon celle-ci le chercheur ne peut pas protéger la théorie qu'il défend en excluant, de la vérification, les faits qui infirment la théorie (en les appelant des exceptions), alors que cette théorie est censée rendre compte de l'ensemble de la situation dont ces faits font partie.

La situation des protocoles expérimentaux comportant des dispositifs standardisés et des données étalonnées a priori paraît plus clairement favorable à des discussions pouvant se résoudre par une adoption ou un rejet rationnel dans la mesure où les éléments du dispositif et la signification des données étalonnées sont sans ambiguïté : on peut facilement les contester et proposer d'autres interprétations. Ces recherches satisfont donc assez facilement ce critère de scientificité. La situation des recherches avec données qualitatives est moins claire. En effet, dans les cas où le modèle de recherche privilégie des données qualitatives, non étalonnées a priori et issues d'un dispositif de collecte adaptatif, tout le processus d'homogénéisation de données présentant un format variable se fera après leur transcription (passage de l'oral ou du visuel à un format textuel analysable) et la vérification de la fidélité de cette transcription. D'une manière générale, cet étalonnage a posteriori, qui transpose les expressions singulières en un système commun d'expression, consiste à l'identification de termes plus généraux, plus conceptuels et moins anecdotiques, permettant de réunir sous une même étiquette des expressions variées se rapportant à une signification commune. C'est la fonction de la codification qui procède à la manière d'une classification ascendante par laquelle des expressions personnelles particulières ayant des significations similaires se trouvent réunies. Le problème majeur de ce processus de transposition d'expressions particulières en un système commun de représentation, généralement conceptuel, tient au fait que le chercheur ne dispose pas d'une règle de transposition admise par tous. C'est un premier niveau d'interprétation où l'étiquetage des expressions ne trouve sa validité que dans le consensus de chercheurs qui codent et se recodent de la même manière. La codification ne serait valide, théoriquement et idéalement, que lorsque les codifications coïncident. Mais peuvent-elles coïncider complètement, puisqu'il n'y a pas de règle a priori qui sert à arbitrer le jugement de chacun des codeurs ? C'est pour tenter de résoudre cette difficulté que furent proposées des procédures méthodologiques qui encadrent la codification et tentent d'apporter une réponse satisfaisante à la question de la validité du codage ou de l'étalonnage a posteriori. Or, ces procédures ne seront aisément discutables que dans le cas où les données qualitatives subiraient un traitement analytique bien documenté dans lequel les sauts inductifs sont réduits. Il n'en va pas de même lorsque le traitement des données s'effectue par typicalisation lorsque l'essentiel de la démarche consiste à relever les configurations de situations ou d'événements qui renvoient de manière typique et globale à la dynamique sous-jacente d'un concept ou d'une association de concepts, comme un cas illustrant ces concepts de manière exemplaire. Lorsque de telles méthodologies sont suivies, l'explicitation des bases sur lesquelles la typicalisation a été effectuée (c'est-à-dire l'identification des clés de similitude entre configurations et concepts) n'est pas toujours claire et est trop souvent défendue par les

chercheurs en se référant à une théorie de l'interprétation que l'on ne peut qu'accepter ou rejeter. Il en découle qu'un certain nombre de travaux menés dans nos départements ne sont certainement pas qualifiables de scientifiques, ce qui n'empêche nullement qu'ils nous en apprennent beaucoup sur l'être humain, sur l'engagement professionnel. Sans être scientifiques, ils ont leur place dans nos départements, car ils fournissent des récits exemplaires très pertinents et utiles pour la formation et le perfectionnement des praticiens, non pas parce qu'ils apportent des données probantes fondant les pratiques professionnelles, mais parce qu'ils offrent des pistes de réflexion sur les aspects plus philosophiques, éthiques et culturels dans lesquels s'inscrivent les pratiques et qu'ils mettent en relief la prudence, les ruses et la jurisprudence avec lesquelles les praticiens gèrent les situations critiques et délicates[4].

5. Quatre paradigmes : épistémique, technologique, pratique et artistique

Comme nous l'avons dit en commençant, le problème n'est pas tant l'identification des domaines et des finalités des recherches que l'orientation et la formulation de leurs conclusions par rapport à la mission de formation professionnelle. En effet, dans une majorité des productions issues de nos départements, quelles que soient leurs finalités et leurs démarches, on constate que la forme des présentations et des formulations répondent bien plus aux questions paradigmatiques de la profession très universitaire de chercheur des disciplines ressources identifiées par De Bruyne, Herman et de Schoutheete (1971)[5] pour les sciences sociales. Or, les questions paradigmatiques ne sont pas propres aux chercheurs universitaires. Un paradigme pouvant être défini comme l'ensemble de 4 éléments partagé par la communauté des professionnels d'un domaine de pratique, à savoir : 1°, des valeurs, la conception du rôle; 2°, des règles de l'art, les normes; 3°, des mots et gestes, les outils; 4°, des manières d'exprimer entre professionnels et aux autres, ce qui fait la profession et ce que produit la profession. Ce que De Bruyne, Herman et de Schoutheete appellent un paradigme scientifique correspond aux éléments du paradigme professionnel des chercheurs dans certaines disciplines scientifiques. D'une part, il y a d'autres professions et métiers que celle de chercheur qui partagent aussi de tels ensembles paradigmatiques et, d'autre part, il y a d'autres métiers de chercheurs que ceux des recherches fondamentales en sciences sociales.

Il nous semble bien que chacun des grands domaines du savoir pose d'autres questions et demande d'autres réponses à chacun des pôles paradigmatiques. C'est ce que présente le tableau 2 pour quatre domaines de recherche : épistémique, technologique, pratique et artistique. Dans ce tableau, on retient les significations suivantes pour chacun des pôles: le pôle ontologique traite de ce qui définit l'aboutissement des différentes recherches, le pôle sémantique précise les exigences de l'expression du produit des recherches, le pôle technique identifie les outils permettant la réalisation des recherches, le pôle rhétorique traite des modes de diffusion des

---

4 Le Livre de Desgagné (2006) est remarquable en ce sens qu'il illustre la pertinence de telles recherches pour la formation professionnelle et qu'il est un des trop rares auteurs à détailler la procédure de construction de types et des récits.

5 Ce sont les mêmes questions paradigmatiques qui servent de charpente à l'ouvrage de Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G., (1997) . *La recherche qualitative, Fondements et pratiques.* Montréal : Éditions Nouvelles.

recherches et, pour finir, ce qui est noté sous le terme effectivité renvoie aux mots clés qui résument la visée essentielle de chacune des pratiques de recherche.

Lorsqu'on examine quelles sont les questions qui se posent pour chacun des cinq pôles (les lignes du tableau 2) aux quatre domaines, épistémique, technique, pratique et artistique (les colonnes du tableau), il me semble évident que les recherches entreprises ne peuvent pas vouloir se situer dans un domaine tout en répondant aux questions d'un autre domaine. Or, les réponses aux cinq pôles, produites par les chercheurs de chacun des domaines, doivent correspondre aux attentes du public auquel ces recherches sont destinées, car c'est la société, le public d'une culture professionnelle donnée, acteurs ou futurs acteurs de cette profession, qui valide les réponses, qui les accepte. Si un chercheur créateur ou un chercheur formateur veut que son travail de recherche soit estimé, il devra souscrire aux réponses paradigmatiques, non seulement dans les limites communément partagées ou acceptables par son groupe, mais aussi, et surtout, dans les limites tolérées sinon attendues par le public visé.

	QUESTIONS PARADIGMATIQUES AUX DISCIPLINES © J.M.VAN der MAREN - novembre 2014			
Pôles	ÉPISTÉMIQUES NOMOTHÉTIQUES (causalité) KATANOÉTIQUES (sens)	TECHNIQUES TECHNOLOGIQUES (production, intervention)	PRATIQUES (action, fabrication)	ARTISTIQUES
Ontologique	**Épistémologie** : Quelle est la réponse admissible aux questions du rapport des hypothèses à la réalité ?	**Fonctionnalité** : le procédé, le produit fonctionne-t-il de manière efficace (moindre coût, moindre erreur) ?	**Éthique** : De quelles valeurs, de quelles responsabilités témoigner qui organisent et rendent légitime l'action ?	**Artistique** : quelles variations étonnantes et enchanteresses produire pour être (et rester) unique et admiré ?
Sémantique	**Théorétique** : Quelle précision et cohérence et consistance doivent avoir entre eux les concepts pour que les disscours soient admis comme théories ?	**Opérativité** : les instructions sont-elles claires, simples, faciles, précises et complètes pour assurer le succès de l'utilisation ?	**Esthétique** : Quelles manières d'agir, quelles règles de l'art respecter pour que l'action soit reconnue comme professionnelle ?	**Icono-scénique** : quelle organisation, arrangement, dynamique icono-scénique exprime le projet personnel artistique captivant l'audience ?
Technique	**Instrumentation** : Quelles inscriptions (données, analyse, traitements) sont efficaces, permettent de fournir et de soutenir des hypothèses ?	**Cahier des charges et Accessibilité** : les ressources et les moyens indispensables à la mise en oeuvre sont-ils accessibles à un coût acceptable?	**Pragmatique** : Quels usages spécifiques des outils généraux et spécifiques du métier permettent l'efficacité et l'efficience de l'action ?	**Performance** : Quelle maîtrise et collaboration des savoirs techniques, matériels et humains, faut-il disposer pour réaliser le projet artistique?
Rhétorique	**Communication** : Quelles formes de présentation doivent exprimer et soutenir les hypothèses (formules, tableaux, graphiques, illustrations par des extraits, par des vidéos) ?	**Publicité** : Les arguments de la présentation rendent-ils le produit désirable et acceptable, adoptable ?	**Scénarisation** : Quelles manières d'intervenir, de montrer l'action et d'en parler indiquent sa recevabilité et sa contribution à la respectabilité du métier ?	**Exposition** : quels lieux, moments et organisations des présentations mettre en place pour exhiber une production à la fois personnelle et culturelle (reconnue comme telle) ?
Effectivité	Vraisemblance / Signifiance	Efficacité	Efficience	Étonnement enchanteur

Tableau 2. Les questions paradigmatiques posées aux disciplines épistémiques, techniques, pratiques et artistiques

6. Choix et glissements méthodologiques

Ce dilemme méthodologique, largement présent dans nos départements, interpelle la responsabilité de plus d'un chercheur quant aux commanditaires de leur engagement professionnel. Car le peu de résonance de nombreuses recherches universitaires dans les milieux de pratique professionnelle tient à la faible correspondance des questions et réponses

paradigmatiques des recherches avec les questions et réponses paradigmatiques des formations professionnelles dans lesquelles les chercheurs interviennent. Comme nous le suggérions plus haut, on constate que plusieurs qui furent engagés pour leur contribution à la formation, entre autres parce qu'ils avaient l'expérience du terrain de la pratique professionnelle, ne s'engagent que dans des recherches manifestement épistémiques. D'autres réalisent des recherches à partir d'un problème des domaines techniques, pratiques ou artistiques, mais ils le reformulent, ils le problématisent et le concluent dans une perspective et avec une terminologie à forte connotation épistémique qui sert leur dossier universitaire, mais coïncide peu avec les attentes du terrain.

L'origine de nos départements, dans la seconde moitié du XXe siècle, peut servir d'excuse, ou de circonstance atténuante, à ces situations. Lors de la transplantation des formations des écoles professionnelles vers les départements universitaires, la quête d'une respectabilité universitaire des nouveaux départements «à vocation professionnelle» a poussé les décanats à recruter des enseignants porteurs de doctorats de 3e cycle venant des disciplines «ressources»[6] plus anciennes sur les campus et où ces diplômes existaient déjà. Il fut alors normal que les modèles de recherche que ces premiers professeurs utilisèrent fussent ceux qu'ils avaient appris dans leur formation disciplinaire. En outre, l'obtention de bonnes subventions de recherche a renforcé la pertinence des choix épistémiques et de la reformulation des problèmes issus du terrain. C'était une attitude stratégique par rapport aux organismes dont les jurys n'étaient pas spécifiques aux nouvelles disciplines et qui étaient constitués en grande partie de collègues venant des disciplines ressources. Si cela pouvait s'admettre il y a un demi-siècle, on constate que la situation semble perdurer comme le remarquent régulièrement des chercheurs (par exemple, Huberman, déjà en 1982) et des organismes qui regrettent que les praticiens n'utilisent pas plus les résultats de la recherche. À qui la faute ? Est-ce seulement celle des praticiens, comme semblent le suggérer le Conseil Supérieure de l'Éducation du Québec (2006), ou en grande partie le dilemme dans lequel se sentent pris certains chercheurs entre des formes de recherche qui assurent la notoriété universitaire et leurs promotions successives dans la carrière et les formes de recherche qui peuvent avoir un écho auprès des praticiens ?

Quelques cas nous semblent typiques de la résolution du dilemme au détriment de la résonance pratique des recherches. Nous les avons rencontrés trop souvent dans notre carrière de 35 années d'accompagnement méthodologiques de collègues ou de leurs étudiants.

Le premier cas est constitué de collègues venant des disciplines ressources, qui sont engagés dans des départements à vocation professionnelle, qui empruntent les problèmes aux situations professionnelles et qui les problématisent dans le jargon et avec les méthodes de leur discipline d'origine. Au début de leur carrière, cela peut se comprendre, mais plus loin dans la carrière cela s'accepte moins quand on remarque que leur choix est dicté par le souci d'être reconnu dans les colloques et congrès, non pas du lieu où ils sont engagés et payés, mais de leur discipline d'origine.

Le deuxième cas est aussi représenté par quelques étudiants de 3e cycle et par des collègues issus des milieux de pratiques professionnelles où leur excellence a été remarquée et

---

[6] L'expression «disciplines ressources» est de Marc Bru, dans Donnay et Bru (2002), p.134. Au Québec, on dit plus souvent « «disciplines contributives».

fut le motif de la poursuite des études au 3e cycle ou de leur engagement dans un département professionnel. Cependant, l'effet «promotion sociale» de leur engagement au 3e cycle ou comme professeur dans une université les conduit à s'extraire des problèmes de leur premier métier, à déconsidérer les problématiques de l'action et à se laisser séduire par l'aura des disciplines contributives et par la hauteur discursive des problématisations théoriques qu'elles permettent.

Le troisième cas, trop fréquent de mon point de vue, est celui d'étudiants retournant aux études de 2e ou 3e cycle après quelques années de pratique professionnelle. Or, tout en souhaitant réaliser une recherche qu'ils pourraient réinvestir dans une pratique professionnelle, ils se laissent diriger ou n'ont pas le choix d'être dirigés par un professeur type des deux cas précédent. Alors que ce professeur se dit intéressé par le problème avancé par l'étudiant, il l'oriente et lui reformule le problème de telle sorte que cette problématisation ne puisse être traitée que dans la perspective de la discipline ressource selon une démarche épistémique peu favorable au réinvestissement dans l'action. En outre, cela conduit l'étudiant à devoir dépenser des énergies supplémentaires pour acquérir les concepts, théories et méthodes de la discipline ressource de son professeur, ce qui fragilise ses performances, prolonge son temps d'étude et conduit plusieurs à l'abandon.

Enfin, le quatrième cas qui nous a préoccupés est celui d'étudiants qui reviennent aux études après un bon nombre d'années de pratique professionnelle, qui souhaitent faire une recherche à visée professionnelle afin qu'elle valide, par le label du diplôme, une intuition ou une conviction réformant les pratiques. L'ampleur du problème devient souvent insoluble une fois que l'intuition ou la conviction est confrontée à la nécessité de l'instrumentaliser afin d'avoir un accès au terrain et de mettre en place un dispositif réaliste de collecte de données. La durée des études n'étant pas extensible à l'infini, ces étudiants doivent se résoudre un jour, ou à abandonner, ou à transformer le projet à visée professionnelle en un sujet d'études de la littérature sur la question pour n'en faire qu'une synthèse critique les éloignant d'une perspective d'action pour une perspective épistémique.

7. Changement de posture pour sortir du dilemme

Enfin, serait-il possible de sortir de ce dilemme en prenant l'autre option, celle des savoirs d'action ? Je pense que cela serait possible avec un double mouvement.

Il convient d'abord que certains collègues abandonnent la posture, assez insultante à l'égard des praticiens, qui consiste à considérer que les praticiens ne pensent pas, qu'ils ne réfléchissent pas, qu'il faut leur apprendre à devenir des praticiens réflexifs, au sens où les chercheurs réfléchissent en discourant, et qu'il faut leur apprendre à reconnaître les bénéfices de la recherche épistémique en les impliquant dans de telles recherches[7]. Evans (2007 a défini la praxis comme étant une action pensée et finalisée autant qu'une finalité pensée et agie. En paraphrasant Barbier (2000), nous disons que ce n'est pas parce que les chercheurs développent une «sémantique de l'intelligibilité de l'action», que les praticiens ne peuvent pas construire à leur tour une «sémantique de l'action» … intelligente! En acceptant de considérer qu'une sensibilité pratique est aussi valide que la sensibilité théorique et que cette dernière n'est pas plus

[7] C'est, en bref, ce que propose encore le Conseil Supérieur de l'Éducation dans son avis de 2006.

essentielle ni supérieure, il devient possible de permuter les rôles en plaçant la recherche au service de la pratique, d'accepter que la formulation des problèmes de l'activité pratique avec les mots des praticiens est une base suffisante pour entreprendre une recherche et d'adopter les dispositifs utilisés dans la pratique comme outils nécessaires et suffisants pour la collecte de données valides.

Ensuite, partant de la terminologie de la pratique et recourant à ses dispositifs, l'analyse des données peut aussi se réaliser à partir des explicitations et des réflexions qu'en font les praticiens quand ils sont confrontés aux traces de leur activité et aux commentaires qu'en font d'autres praticiens. S'ouvre ainsi une possibilité d'échanges et de débat entre praticiens autour de l'identification des ressorts de l'activité et de l'éventail des solutions possibles aux problèmes de la pratique, les chercheurs tenant une fonction de catalyseur et synthétiseur de la discussion. Cette démarche n'aboutit pas moins à des résultats à prétention scientifique justifiée, toute l'élaboration de la production procédant ainsi par la confrontation avec des pairs qui ont le pouvoir de discuter la valeur des traces et de leurs interprétations, de proposer d'autres hypothèses autant que d'en tenir compte et de montrer les limites de la démarche et du produit. En poursuivant la démarche ainsi esquissée, les chercheurs et les praticiens pourront, ensemble, être les co-constructeurs d'une présentation explicitant l'intelligence de l'action. Enfin, les nombreux chercheurs qui se réclament du socioconstructivisme pourront vraiment dire que ce faisant, ils le réalisent plutôt qu'ils ne le proclament.

Références bibliographiques

Barbier, J.M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité de l'action. Le cas de la formation. In Maggi, B. (2000). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris: PUF, p. 89-104.

Conseil supérieur de l'éducation du Québec. *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec, mars 2006.

De Bruyne, P., Herman, J., de Schoutheete, H., (1971). *Dynamique de la recherche en sciences sociales.* Paris : PUF.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Sainte-Foy, Qc.: Presses de l'Université dey Québec.

Donnay et Bru (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : De Boeck.

Durand, M. (2006) Typicalisation et développement de l'expérience, in Activité(s) et formation. *Carnets des sciences de l'éducation*, novembre 2006, p. 51-56. http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/5114/1572/5502/Durand-carnet_2006.pdf

Evans, R. (2007). Existing practice is not the template. *Educational Researcher*, 36, p. 553-559

Gauthier, C., Desbiens, J.F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1977). *Pour une théorie de la pédagogie, Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.* St-Nicolas, QC : P.U.L.

Huberman, M. (1982). L'utilisation de la recherche éducationnelle : vers un mode d'emploi. *Éducation et recherche*, 4(2), 136-152.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G., (1997) . *La recherche qualitative, Fondements et pratiques.* Montréal : Éditions Nouvelles.

Maggi, B. (Éd.) (2000). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF, p.1-32.

Van der Maren, J.M (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

26 décembre 2014